

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

## **TOIVEET, LUPAUKSET JA KOULUN ARKI — OPETTAJA MUUTOKSEN PURISTUKSESSA<sup>1</sup>**

**Hannu Simola**

Julkaisuissa *Didacta Varia* 1998 3(1), 11-34 ja O. Luukkainen (toim.), *Tulevaisuuden tekijät — Uuden opettajuuden mahdollisuudet* (ss. 89—121). Jyväskylä: Atena.

Tämän kirjoituksen lähtökohtana on ajatus siitä, että kouluun asetetaan tätä nykyä valtavia toiveita ja koulu antaa myös suuria lupauksia. Koulun todellisuus ei kuitenkaan tunnu vastaavan sen paremmin asetettuihin toiveisiin kuin annettuihin lupausiinkaan. Tilannetta mutkistaa vielä se, että on kyseenalaista onko koulu niin huono kuin usein itsestäänselvyytenä annetaan ymmärtää. Peruskysymys kuuluu: miten opettajan tulisi elää tässä "toiveiden ja arjen kaksoisidoksessa"? Kirjoituksessa päädytään esittelemään kolme vaihtoehtoista tai toisiaan täydentävää tapaa suhtautua muutokseen koulussa.

On monesti kuultu hokema, että elämme koulutusyhteiskunnassa. Enemmän kuin ehkä mitään muuta, tämä merkitsee sitä, että koulutukseen asetaan valtavia toiveita. Koulutuksen uskotaan ratkaisevan monia yhteiskunnallisia ongelmia, jotka ovat luonteltaan pikemminkin poliittisia, sosiaalisia ja kulttuurisia kuin pedagogisia. Koulutus on antanut myös näitä toiveita ylläpitäviä lupauksia. Jo perustamisestaan lähtien suomalainen peruskoulu on luvannut vastata jokaisen oppilaan yksilöllisiin oppimistarpeisiin ja-edellytyksiin.

Kyse ei ole kotikutoisesta ilmiöstä, vaikka suomalaisten koulutususko onkin hyvin vahva verrattuna moniin muihin maihin (ks. Antikainen 1990; 1993). Moderneissa yhteiskunnissa koulutus on saavuttanut myyttiset mittasuhteet. On yhä vähemmän arvostettuja ammatteja ja tehtäviä, joihin voi nousta ilman koulutuksen antamia todistuksia ja lupakirjoja. Yhdysvaltalainen koulutussosiologi John W. Meyer (1986) onkin sanonut massakoulutuksen olevan "modernin yhteiskunnan uskonnollinen perusta". Yhdysvalloissa koulutusta alettiin pitää suurten yhteiskunnallisten ongelmien vakioratkaisuna jo viime vuosisadan puolella, kun maahan alkoi saapua ei-eurooppalaisia siirtolaisia. Suomessa koulutuksen näkeminen kaikkivoipana on historiallisesti nuori ilmiö. Voidaan sanoa, että peruskoulun syntyyn (1970) saakka koulutus oli valtaosalle suomalaisia vain lyhyt episodi ennen "oikeaan elämään" siirtymistä. Vasta 1960-luvulla lisäntynyt oppikoulun ja ammattikoulun käyminen alkoi muuttaa koulutusta luonnolliseksi osaksi suomalaisen ihmisen elämänsäkaarta.

*Käsitkirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

## **Valtiollisen kouludiskurssin muutokset ja puhujat Suomessa**

Toiveille ja lupauksille luodaan perustaa siinä tavassa, jolla koulusta puhutaan erityisesti kaikkein arvovaltaisimmalla taholla: opetussuunnitelmissa, komiteamietinnöissä ja lainsäädännössä. Tässä "valtiollisessa kouludiskurssissa" tapahtui 1960—70 -lukujen vaihteessa ainakin neljä suurta muutosta (ks. Simola 1995; tulossa). Ensinnäkin *opettajan ammatti yksilökeskeistyi*. Toiseksi *opettajan ammatista tuli akateeminen, tiedeperustainen ammatti*. Kolmanneksi *koulusta alettiin puhua tavoiterationaalisenä laitoksena*. Neljänneksi koulu *historiallisesti muotoutuneena instituutiona* katoaa 1970-luvulta lähtien valtiollisesta kouludiskurssista. Voidaan sanoa tiivistäen, että se miten pitäisi olla sotkeutuu sen kanssa miten on. Kouluoppimisesta alettiin puhua universaalina oppimisena. Oppimisesta koulussa tuli oikeastaan kaiken oppimisen perusmuoto, tai ehkä vielä enemmän: ainoaa todellista oppimista. Näin koulun kehittämisestä puhuminen vapautui vähitellen koulun institutionaalisista, erityisesti sen joukkomuotoisuuden ja pakollisuuden luomista kehyksistä: koulua voitiin ajatella kehitettävän ikäänkuin se ei olisikaan koulu.

Uusi kouludiskurssi piti sisällään myös uuden tavan puhua opettajista. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa opettaja esiintyi koulun oma-aloitteisena uudistajana ja kehittäjänä, jonka työn tuloksia olisi syytä saattaa järjestelmällisesti koeteltavaksi ja jaettavaksi toisille opettajille. Komitea painotti opettajan osuuden koulun kehittymisessä olevan "jatkuvampi ja eräissä suhteissa tärkeämpikin" kehitystapahtuma, kuin pedagogiset nousukaudet, jolloin "[e]sitetään lukuisia uusia suunnitelmia ja kokeillaan uutta vakuuttuneina siitä, että koulukasvatuksen tehon kohottaminen on ratkaisevan tärkeää" (KM 1952, 54). Ei ole yllättävää, että uuden yksilökeskeisessä, tiedepohjaisessa ja tavoiterationaalisessa koulunuudistuspuheessa opettaja nähtiin toisin. Edistys tuli nyt tieteestä ja keskitetysti suunnitelluista, ohjatuista ja valvotuista koulukokeiluista — ei kentän opettajien aloitteista ja innovaatioista. Kentällä toimivista opettajasta tulee koulunuudistuksen kohde ja usein jopa este. 1970-luvun jälkeisestä valtiollisesta kouludiskurssista on turha etsiä myönteistä lausuntoa "tavallisista" opettajista.

Tämä kaikki liittyy 1970-luvulla tapahtuneeseen koulun hallinto- ja suunnittelukoneiston sekä myös opettajankoulutuslaitosten paisumiseen. Koulun kehittämisestä alkoivat arvovaltaisina asiantuntijoina puhua monet muutkin ammattilaiset kuin opettajat, kansakoulutarkastajat ja kouluhallituksen vähälukuiset virkamiehet sekä muutamat kasvatusoppineet. Vuonna 1966 perustettiin kouluhallituksen suunnittelutoimisto, myöhemmin myös kokeilu- ja tutkimustoimisto. Lääninhallitusten kouluosastot syntyivät vuonna 1970. Opetusministeriö sai vuonna 1971 erillisen suunnittelusihteeristön ja sen korkeakoulu- ja tiedeosastoon perustettiin suunnittelu- ja kehittämistoimisto. Samana vuonna myös ammattikasvatushallitukseen perustettiin oma

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

suunnittelutoimisto. (Lehtisalo & Raivola 1992, 209) Urho Somerkivi, itse kouluhallituksen tuolloinen osastopäällikkö, laski opetushallinnon kasvaneen 1960-luvun puolivälistä 1980-luvulle opetusministeriössä 25-kertaiseksi, kouluhallituksessa 2,5-kertaiseksi, läänitasolla 10-kertaiseksi ja paikallistasolla lähes 100-kertaiseksi (Somerkivi 1982, 127—127). Kun 1940-luvulla kouluhallinnossa toimi n. 150 henkeä, heitä vuonna 1984 oli jo n. 1 000 (Koskenniemi 1985, 34).

Samaan aikaan laajeni ja yleni kouluväki myös akateemisella rintamalla. Vuonna 1974 opettajankoulutus siirrettiin luokanopettajien koulutusta myöten yliopistoihin. Seminaarien lehtoreista tuli yliopiston lehtoreita, ja syntyi kokonaan uusi arvovaltainen kouluasiantuntijain joukko, opettajankoulutuksen professori- ja apulaisprofessorikunta. Kun kasvatustieteessä vuonna 1960 oli vain 7 professoria ja apulaisprofessoria, heidän lukunsa tänään ylittää 140. Kansakouluaikana maassa oli parhaimmillaan runsaat 200 opettajakouluttajaa. 1990-luvulla päätoimisten virkojen määrä kasvatustieteen tiedekunnissa oli lähes 800. On helppo ymmärtää, että uusien kouluasiantuntijoiden joukko alkoi esittää uusia suunnitelmia ja vaatimuksia koulun kehittämiseksi. Ja kuten edellä on todettu, koulukontekstin katoaminen valtiollisesta kouludiskurssista teki visioinnin helpoksi.

Viimeistään nyt 1990-luvulla voidaan sanoa, että koulujen uudistamisesta on tullut meilläkin Suomessa instituutio, joka on olennainen osa koulujärjestelmää. Kirjassaan *Opettajan koulun muutoksessa* Pasi Sahlberg (1997) kuvailee sitä, miten konferenssit, seminaarit, opettajien ammattilehdet ja tieteelliset julkaisut korostavat yhteen ääneen koulun ongelmia ja opetuksen muuttamisen haasteita. Hän viittaa yhdysvaltalaisiin tutkijoihin, joiden mukaan koulutus on ainoa inhimillisen kulttuurin osa-alue, jossa otetaan aina uusia innovaatioita käyttöön, kun edellisten todetaan toimivan käytännössä huonosti, vaikka muualla tapana on kehittää kokeiltuja ideoita paremmin toimiviksi. Yhtenä perusongelmana on, että kouluille ei anneta riittävästi aikaa uudistusten toteuttamiseen. Koulun tasolla tuntuu usein siltä, että uudistukset tulevat ja menevät, iskusanat ja innovaatiot vaihtuvat ennen kuin edellistä on ehditty kunnolla edes omaksua. Sahlberg puhuukin "koulu-uudistusten piinasta" ja vaatii "koulu-uudistusten uudistamista", sillä hänen mukaansa erityisesti innovaatioiden kehittäjien, kokeilijoiden, tutkijoiden ja päätöksentekijöiden välinen koordinaatio ja vuorovaikutus puuttuu.

## **Koulun todellisuus**

Ainakin 1960-luvun lopulta lähtien on kertynyt yhä lisääntyvää kansainvälistä ja empiiristä tutkimusnäyttöä siitä, että pedagogiset innovaatiot ja reformit tulevat ja menevät, mutta opettamista ja oppimista koulussa luonnehtii pikemminkin jatkuvuus kuin

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

muutos. Perinteinen opettajakeskeinen luokkahuoneopetuksen malli on osoittautunut ilmiömäisen elinvoimaiseksi. Erityisesti koulu ei edelleenkään näytä kykenevän lunastamaan yhtä keskeisimmistä lupauksistaan: vastata oppilaiden yksilöllisiin oppimisedellytyksiin ja -tarpeisiin. Hyvän yleiskuvan kansainvälisistä yksilöllistämisyhtymyksistä ja niiden kohtalosta tällä vuosisadalla saa arvostetusta käsikirjasta *The International Encyclopedia of Education* (ks. Romiszowski 1994; Anderson 1994). Vaikka uudistusaalto toisensa perään eri puolilla maailmaa on pyrkinyt yksilöllistämään kouluopetusta, hankkeet ovat lyhyen kukoistuskauden jälkeen säännönmukaisesti kuivuneet kokoon ja haudattu hiljaisesti yksi toisensa jälkeen. Erään 1980-luvulla tehdyn laajan kansainvälisen vertailututkimuksen mukaan 20% opettajista sanoi pyrkivänsä yksilöllistämiseen opetuksessaan harvoin tai ei koskaan, kun taas vain 5% opettajista sanoi yksilöllistävänsä hyvin usein. Muutama vuosi sitten ilmestyneessä käsikirjassa *International Encyclopedia of Curriculum* eräs tutkija (Bolvin 1991) vetää yhteen parin viime vuosikymmenen kokemukset. Tärkein johtopäätös on, että mitä enemmän koulut soveltavat yksilöllistämishajelmia, sitä vaikeammaksi opettajalle tulee tarjota vaadittuja oppimismahdollisuuksia millekään oppilasryhmälle. Keskittymällä yksilöihin laiminlyödään siis ryhmät.

Ottakaamme aivan tuore suomalainen esimerkki koulun voimasta vastustaa muutoksia. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistusta markkinoitiin peruskoulun mittavimpana uudistuksena sitten peruskoulun synnyn. Uudistus käynnistyi vuoden 1992 syksyllä "Akvaarioprojektilla" puolessa sadassa koulussa ympäri maata ja seuraavana syksynä kaikissa kouluissa tammikuussa julkaistujen "Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994" pohjalta. "Suuren Aallon" tavoitteina oli korostaa oppilaskeskeisyyttä sekä oppilaiden näkemistä aktiivisina tiedon tuottajina ja konstruoijina. Oppiaineiden rajat ylittävää tiedonkäsitystä painotettiin ja opettaja nähtiin pikemminkin oppimisympäristöjen suunnittelijana ja muovaajana kuin perinteisenä tiedonjakajana.

Tässä tilanteessa opetushallitus teki rohkean ratkaisun ja tilasi tunnetulta englantilaiselta tutkimuslaitokselta riippumattoman arviointitutkimuksen uudistuksen etenemisestä. Keväällä ja syksyllä 1995 — yli vuoden kuluttua siitä kun POP-94 oli julkaistu — tutkijaryhmä vieraili, observoi, haastatteli ja keskusteli 50 ala- ja yläasteella eri puolilla maata. Yli puolet näistä kouluista oli akvaariokouluja ja muistakin suurin osa kuntien valitsemia hyvinä tiedettyjä kouluja. Loppuraportissaan (Norris ym. 1996) brittitutkijat päätyivät varsin tylyyn lopputulokseen uudistuksen etenemisestä. He totesivat, että vain noin puolella kouluista näytti olevan "rakenteellista kapasiteettia koulukohtaisen opetussuunnitelman kehittämiseen", kun taas toinen puoli kuului "kisasta pois jääneisiin" tai "fuskaajiin". (Mt., 35). Suurin osa oppitunneista joita tutkijat havainnoivat, oli aivan perinteisiä:

*Käsittekirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

Olemme nähneet perinteistä opetusta runsaasti sekä ala- että yläasteelle. Perintisellä opetuksella tarkoitamme koko luokan samanaikaista opettamista, joka perustuu opettajan tai oppikirjan seuraamiseen ja jossa opettaja valitsee käsiteltävät sisällöt, päättää mikä on merkityksellistä ja määrää opiskelun tahdin."

(Mt., 83)

(...) kokonaiset luokat seuraamassa kirjan tekstiä rivi riviltä opettajan määräämään tahtiin. Pulpettiriveittäin oppilaita tekemässä samoja asioita samalla tavalla, oli kyseessä sitten kuvaamataito, matematiikka tai maantieto. Olemme kulkeneet koulusta toiseen ja nähneet lähes identtisiä oppitunteja, opettajat olisi voinut vaikka vaihtaa keskenään, eivätkä oppilaat olisi huomanneet mitään eroa.

(Mt., 28)

(...) emme saaneet paljoakaan näyttöä ala- tai yläasteelta esimerkiksi oppilaskeskeisestä tai itsenäisestä opiskelusta oppiainekeskeisen opetuksen sijaan

(Mt., 82)

Koulun muutosta käsittelevä kirjallisuus tarjoaa lukemattomia kuvauksia kehittämishankkeista, joiden virallisen päätymisen jälkeen koulun toiminta palautuu vähitellen siihen tilaan, jossa se hankkeen alkaessa oli. Erityisesti suurten ja näyttävästi käynnistettyjen projektien kohtalona on poikkeuksetta ollut epäonnistuminen. Kandalainen koulunuudistuksen pitkän linjan mies Michael Fullan (1994) viittaa yhdysvaltalaiseen tutkimukseen, jossa analysoitiin 123 viimeisimpään sikäläiseen uudistusaaltoon osallistuneen koulun kokemuksia. Fullan tekee uudistusten epäonnistumisesta seuraavat johtopäätökset:

- Näyttävät uudistusprojektit eivät yleensä ole tuottaneet paljoakaan todellisia tuloksia (...).
- Opetuksen ja oppimisen perusrakenteita on äärimmäisen vaikea muuttaa, osaksi siksi, että ongelmat ovat vaikeasti käsiteltäviä, ja osaksi, koska useimmata starategiat eivät keskity opetukseen ja oppimiseen.
- Opetuksen tehostaminen vaatii koko koulun kulttuurin ja sen ulkopuolisten suhteiden muuttumista. Se on todella uskomattoman monisäikeinen tehtävä. (Mt., 86—87)

### ***Mutta onko koulu sittenkään niin huono?***

Pahalta siis näyttää. Opetuksen yksilöllisyyttä ei ole tavoitettu, tasa-arvo on koulussa ja koulun ulkopuolella kaukana, oppitunnit etenevät opettajajohtoisesti eikä oppilaskeskeisyydestä tahdo löytyä todellista näyttöä miltään maailman kolkalta.

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

Kaikkialla on toki joitakin erinomaisia kouluja, mutta kaikkialla ne jäävät poikkeuksiksi ja vieläpä useinmiten vain hetken kukoistaviksi sellaisiksi. Koulu näyttää siis perin juurin epäonnistuneen lunastamaan siihen asetetut toiveet.

Mutta asia on tuskin näin yksinkertainen. Samanaikaisesti voidaan nimittäin esittää myöskin empiiristä näyttöä siitä, että koulu on paljon mainettaan parempi. Arvostetut yhdysvaltalaiset kouluhistorioitsijat David Tyack ja Larry Cuban väittävät:

Kun kritikot sanovat, että koulut eivät milloinkaan ole olleet kehnommassa jamassa kuin nyt, koulun puolustajat tuntevat houkutusta osoittaa, etteivät ne milloinkaan ole olleet parempia. Me emme allekirjoita kumpaakaan väitettä. Kaikkine puutteineenkin julkinen koululaitos on yksi maamme vakaimmista ja tehokkaimmista instituutioista. Jos vielä ottaa huomioon sosiaalisten patologioiden lisääntymisen yhteiskunnassamme, voi todellakin sanoa, että opettajat ovat selviytyneet tehtävästään tämän sulupolven aikana paljon paremmin kuin olisi voinut odottaa. (Tyack & Cuban 1995, 38)

Keskellä ensimmäistä suurta pettymyksen aaltoa koulun vaikutusmahdollisuuksien vähäisyyteen brittiläinen tutkijaryhmä Michael Rutterin johdolla tutki kolmen vuoden ajan 12 yläasteen koulun vaikuttavuutta oppilaisiinsa Lontoossa (Rutter ym. 1979). Ryhmän johtopäätös oli, että parhaat koulut vaikuttivat selvästi ja myönteisesti oppilaisiinsa. Vaikutukset eivät rajoittuneet heidän koulumenestykseensä ja -käyttäytymiseensä, vaan ulottuivat myös koulun ulkopuoliseen elämään, mm. nuorisorikollisuuden vähenemiseen saakka. Tärkeintä oli ehkä kuitenkin se, että koulujen "hyvyys" näytti vahvasti ja systemaattisesti olevan yhteydessä niiden ominaisuuksiin *sosiaalisina instituutioina*. Olennaisinta ei näyttänyt olevan niinkään koulun koko, ei tilojen erinomaisuus, eikä edes oppilaiden tausta tai aikaisempi koulumenestys, jollei se ollut erityisen vinoutunut. Rutter kumppaneineen kiteyttää olennaisimmaksi vaikuttavaksi tekijäksi *koulun eetoksen*, joka näkyi mm. akateemisten taitojen painottamisena, korkeiden odotusten asettamisena kaikille oppilalle, opettajan mallikelpoisena toimintana oppitunnilla, oppilaiden kannustustamisena ja rohkaisuna sekä oppilaiden oman vastuun mahdollistamisena jne. Monet menestyksekkäisiin kouluihin kohdistuneet tutkimukset ovat vahvistaneet Rutterin ryhmän johtopäätöksiä. Paradoksaalista näissä havainnoissa on ollut se, että opetus suunnitelmilla ja opetusmenetelmillä sekä niiden kehittämisellä on näyttänyt olevan suhteellisen vähän merkitystä koulun menestykselle (Sahlberg 1997, 231—235). Voisi ehkä sanoa näiden tutkimusten nostaneen esiin erään menestyvän koulun mallin — "tavallisen hyvän koulun" — joka ei ole saanut ansaitsemaansa arvostusta koulumielikuvien markkinoilla.

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

Äskettäisessä laajassa kansainvälisessä vertailututkimuksessa suomalainen peruskoulu näytti olevan monessa tärkeässä asiassa huippuluokkaa (Saari & Linnakylä, 1993). Lisäksi suomalaisten koululaisten vanhemmat näyttivät olevan poikkeuksellisen tyytyväisiä peruskouluun. Hannu Rädyn johtaman ryhmän kyselytutkimuksessa (1995) vastaajina oli valtakunnallinen edustava otos 9—10 vuotiaiden lasten vanhemmista. Tutkimuksessa havaittiin, että vanhempien arvio peruskoulusta oli yllättävän myönteinen. Tämä näkyi sekä tyytyväisyysarvioinneissa että asenteissa. Merkille pantavaa koulunuudistusten nykysuunnan kannalta oli havainto, jonka mukaan markkinakoulu, kilpailu ja lahjakkaiden vahva erityiskohtelu omine kouluineen ja panostuksineen selvästi torjuttiin. Vanhemmat näyttivät erityisen tyytyväisiltä opetukseen, jossa täysin ja jokseenkin tyytyväisten osuus kohosi 86%:iin, yhteistyöhön (74%) ja arvosteluun (71%). Myönteisen arvosanan saivat myös oikeudenmukaisuus ja vaikutusmahdollisuudet, joissa tyytyväisten osuus oli yli 60%, ja tyytymättömien määrä jäi alle 20%:n. Suurimmillaan tyytymättömien ryhmä oli yksilöllisyyden huomionottamisessa. Siinäkin sen osuus (28%) jäi pienemmäksi kuin tyytyväisten osuus (48%). Vanhempien asenteet erityyivät kuitenkin varsin jyrkästi vastaajan sosiaalisen aseman ja koulutuksen mukaan. Ylemmät toimihenkilöt ja akateemisesti koulutetut arvostelivat koulua mm. lahjakkaiden unohtamisesta ja kannattivat työntekijävanhempia ja ammattikoulutettuja selvästi enemmän vapaata koulun valintaa, yksityiskouluja, kilpailuttamista ja lahjakkaiden erityiskohtelua.

Antakaamme lopuksi edellä jo mainitun brittitutkijoiden ryhmän tiivistää kokemuksensa vierailustaan puolessa sadassa suomalaiskoulussa (Norris ym. 1996):

Koulut vaikuttivat poikkeuksetta rauhallisilta ja turvallisilta paikoilta oppiladen työskennellä. Oppilaat näyttivät yleensäottaen käyttäytyvän hyvin; järjestys- ja kurinpito-ongelmat olivat vähäisiä ja rajottuisvat yksilöihin tai pieniin ryhmiin. Emme nähneet jälkeäkään vakavasta vandalismista tai graffiteista koulujen sisä- tai ulkoseinissä. Vaikutti siltä, että toiset otettiin huomioon ja omaisuutta pidettiin arvossa. Opettajien suhde oppilaisiin kertoi useinmiten huolenpidosta ja keskinäisestä kunnioituksesta, eikä opettajilla juuri tuntunut olevan tarvetta tiukkaan kuriin tai auktoriteettiin. (Mt, 37)

Kävimme monissa luokissa ja saatoimme tarkkailla monien opettajien työskentelyä oppilaittensa parissa. Yleensä opettajien ja oppilaiden suhde näytti olevan hyvä, ilmapiiri oli rento, käytösongelmia oli hyvin vähän ja oppilaat näyttivät varsin keskittyneiltä käsillä oleviin tehtäviin. Oppilaat vaikuttivat olevan hyvin perillä tunnin kulkuun liittyvistä rutiineista ja odotuksista, ja tunnit etenivät yleensä harkitun järjestelmällisesti. (Mt., 58—59)

Perinteisessä formaalissa opetusmallissa, jossa koko luokkaa opetetaan yhtenä ryhmänä, osa tämänkaltaisista esimerkeistä kertoisi epäilemättä korkeata-

*Käsitteellöityminen! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

soisesta opetuksesta ja huomattavasta ammattitaidosta. Aivan ilmeisesti parhailla tämältyyppisillä tunneilla, joita havainnoimme, oppilaat nauttivat suunnattomasti ja luultavasti myös oppivat varsin paljon. (Mt., 60)

## **Toiveiden ja arjen kaksoissidos**

Edellä esitetyn perusteella koulu näyttää varsin erikoiselta työpaikalta. Yhtäällä sille asetetaan valtavia toiveita ja se antaa myös suuria lupauksia. Toisaalta koulun arjessa näitä lupauksia ei näytetä pystyvän lunastamaan. Koulu näyttää toimivat hyvin pitkälle perinteen ohjaamana. Mutta — välttääksemme liian yksinkertaista asetelmaa — on vielä lisättävä, että tällaisena perinteisenä laitoksena koulu näyttää monessa mielessä ja ainakin Suomessa toimivan varsin hyvin. Koulu näyttäytyy siis työpaikkana, jota tempovat eri suuntiin tavattoman ristiriitaiset toiveet, lupaukset ja vaatimukset.

Opettajista puhuttaessa olenkin esittänyt vertauskuvan eräänlaisen "kaksoissidoksen" olemassaolosta. Tällä käsitteellä yhdysvaltalainen Gregory Bateson luonnehti vuonna 1969 ilmestyneessä kuuluisassa artikkelissa skitsofrenian syntyyn johtavaa tilannetta. Siinä ihminen kohtaa niin ristiriitaisia, toisensa kieltäviä ja eri tasoilla ilmaistuja viestejä, ettei kykene vastaamaan niihin tai käsittelemään niitä, vaan sairastuu. On ajateltavissa, että kouluun kohdistetut vaatimukset ja odotukset muistuttavat tavallaan tuollaisia viestejä. Opettajissa — ja monesti juuri kaikkein vakavimmin työhönsä suhtautuvissa — ne aiheuttavat eriasteista turhautumista, syyllisyyden tunnetta ja "loppuunpalamista". Kaksoissidoksen tuottamaan taudinkuvaan kuuluu, että todellista ongelmaa ei tunnisteta eikä siitä osata puhua. Ruotsalainen koulutustutkija Donald Broady väittääkin kirjansa "Piilo-opetuslunnitelma" avaukseksi juuri tässä hengessä, että

"opettajien ammattitauti on yksilöllistä ja psykologisoita, toisin sanoen etsiä ongelmien syytä lähinnä omasta (tai oppilaiden ja rehtorin) persoonallisuudesta, olla näkemättä tekijöitä, jotka määräävät ja rajoittavat opettajien (ja oppilaiden) toimintamahdollisuuksia. Ajan myötä tämä ammattitauti muodostuu mielekkään koulutyön esteeksi." (Broady 1986, 9)

Yhdysvaltalaiset tutkijat Margaret LeCompte ja Anthony Dworkin (1991) väittävät, että opettajan "loppuun palamisen" (burnout) ja uupumuksen taustalla on usein kuilu odotusten ja luokkahuonetodellisuuden välillä. Yhtäällä ovat ihanteelliset käsitykset opettajan työstä aivan toisenlaisena, millaiseksi se arjen tasolla osoittautuu. Toisaalla taas on kuvitelma ammatillisesta autonomiasta, joka törmää koulun käytäntöjen raadolliseen todellisuuteen. Tätä odotusten ja mahdollisuuksien välistä kuilua näyttävät monet

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

koulunuudistusohjelmat vain syventävän. Dworkinin (1994) mukaan 1980-luvun yhdysvaltalaisen reformien yhteydessä on havaittu lisääntyneen tulosvastuun ja kasvavan paperityön kaksinkertaistaneen burnout-tuntemusten esiintymisen opettajien keskuudessa. Dworkin viittaa myös tutkijoihin, jotka syyttävät erityisesti opettajankoulutusta siitä, että se on epäonnistunut valmentamaan opiskelijoita kohtaamaan sitä maailmaa, jossa ylhäältä päin määrätään se mitä ja miten opetetaan, jossa kasvava byrokraattinen paperityö kaatuu päälle, jossa kukaan ei tunnu olevan kiinnostunut todellisesta oppimisesta, jossa opettajat ja oppilaat tulevat toisiaan kohtaamattomista sosiaalisista ja kulttuurisista maailmoista, ja jossa opettajan työtä ei arvosteta.

Angloamerikkalaisen koulunuudistuskustelun kenties kirkkain tähti, kanadalainen Andy Hargreaves (1994) on kirjoittanut samassa hengessä kuin LeCompte ja Dworkin opettajien syyllisyydentunteesta. Hän erottelee kahdenlaista syyllisyydentunnetta: vainoavaa ja masentavaa. Vainoava syyllisyys nousee tunteesta, ettei ole tehnyt sitä mihin on sitoutunut ja mikä on asetettu tehtäväksi. Se saa monet opettajat pitäytymään tarkasti säädöksissä ja normeissa tai käymään lävitse vaaditut oppisisällöt ja -kirjat. Samalla se estää heitä karsimasta ja rajaamasta oppiainesta tai tekemästä omia persoonallisia tulkintoja ja innovaatioita virallisten tehtävien laiminlyönnin pelossa. Masentava syyllisyydentunne syntyy puolestaan tilanteessa, jossa opettaja tuntee hylänneensä ja laiminlyöneensä, pettäneensä ja vahingoittaneensa juuri niitä läheisiään, jotka ovat hänelle tärkeitä. Tällä Hargreaves tarkoittaa ennen muuta opettajan tunnetta siitä, ettei hän ole tarpeeksi kyennyt pitämään huolta oppilaistaan tai auttamaan heitä.

Molemmilla syyllisyydentunteilla on välittömiä yhteyksiä viimeaikaisiin koulunuudistusohjelmiin. Vainoava syyllisyydentunne liittyy erityisesti "tulosvastuuseen" ja byrokraattiseen kontrolliin (ks. esim. LeCompte & Dworkin 1991). Opettajan edellytetään vastaavan työnsä tuloksista, vaikka hän vain rajallisesti kykenee kontrolloimaan tuloksiin vaikuttavia tekijöitä. Masentava syyllisyys saattaa puolestaan yllättää opettajan sellaisten uudistushankkeiden yhteydessä, joissa painotetaan koulun ja opettajan suhdetta "sidosryhmiin" tai muihin "markkinavoimiin". Opettajan työn perinteinen ja eniten ammatillista tyydytystä tuottava ydin — suhde oppilaisiin — saattaa tällöin jäädä jalkoihin ja menettää merkitystään. (Ks. esim. Neufeld 1991; Smyth 1991; 1992)

Kokenut koulunuudistaja Fullan (1994) onkin havainnut näyttöä siitä tragediasta, että monissa muutoshankkeissa nimenomaan taitavista ja moraalisia tavoitteita toteuttavista opettajista tulee joko kyynisiä tai loppuunpalamisen uhreja. Fullan varoittaakin:

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

Koulutuksen nykyinen korkea profiili on kaksiteräinen miekka. Toisaalta yhteiskunnan ja hallintohenkilöstön entistä suuremmat odotukset voivat luoda voimakasta kiinnostusta ja halua omistautua työlle. Toisaalta suuret toiveet ilman toteuttamissideita ja -kykyä merkitsevät täydellistä tilausta loppuunpalamiselle. Kehittämisprojekteissa työskentely merkitsee puolestaan jatkuvaa vaatimusten lisääntymistä. (Mt., 90)

Opettaja siis näyttää olevan puun ja kuoren välissä. Yksinkertaistettuna kysymys kuuluu: miten selviytyä tästä kaksoissidoksesta tulematta kynniseksi tai palamatta loppuun? Opettajien stressiä on tutkittu laajasti sekä kansainvälisesti että kotimaassa. Aivan äskettäin lehdistö kertoi suomalaisesta tutkimuksesta, jonka mukaan lähes puolet naispuolisista luokanopettajista kärsi mielenterveyden jonkinlaisista häiriöistä. Kun seuraavassa esittelen kolme kirjallisuudesta löytämääni suhtautumistapaa koulun muutokseen, en suinkaan tarkoita, että nämä olisivat avaimia opettajan stressiin ja uupumiseen. Tässä on kyse erilaisista filosofisista tai kenties paremminkin elämäntähtäyksellisistä lähestymistavoista suhtautumisessa koulun muutokseen.

### **Moraalinen muutosagentti ja epävarmuuden rakastaminen**

Kenties näkyvin suuntaus angloamerikkalaisessa koulunuudistuskeskustelussa on Michael Fullaniin ja Andy Hargreavesiin personoituva ja itseään *systeemiseksi* tai *postmoderniksi* muutosajatteluksi nimittävä koulukunta. Fullanin (1994, 9) mukaan on todellakin kyse uuden paradigman läpimurrosta, "kvanttihypystä" suhteessamme koulun muutokseen. Muutosta ei enää nähdä ylhäältä alas toteutettavissa olevana suunnitelmallisena prosessina. Se ei ole myöskään yhdenkään toimijan hallittavissa, eikä siinä ole havaittavissa selkeitä lainalaisuuksia. Fullan hahmottelee sankarikseen opettajaa *moraalisena muutosagenttina*, "kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen muutoksen asiamiehenä" (Fullan 1994, 29). Postmoderni tai systeeminen koulun kehittämisajattelu eroaa edeltäjistään ennen kaikkea siinä, että koulu ja opettajan työ nähdään kontekstissaan: historiallisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa yhteyksissään, jotka yhtäältä rajoittavat mutta toisaalta myös mahdollistavat tiettyä toimintaa.

Suuntauksen suomenkieliset esitykset Fullanin "Muutosvoimat" (1994) ja Pasi Sahlbergin "Opettajan koulun muutoksessa" (1997) käyvät tunnollisesti lävitse historian opetuksia koulunuudistusten järjestelmällisestä epäonnistumisesta. Koulu näyttäytyy instituutiona, joka on menestyksellisesti kyennyt torjumaan muutosyritykset jo liki sadan vuoden ajan. Miten muutos sitten on mahdollista postmodernista tai systeemisestä näkökulmasta? Koulun muuttumisen mysteeriä pyritään selvittämään soveltamalla siihen erilaisia

*Käsitteistö! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

kompleksisuus- ja kaaosteorioita, joita viime vuosikymmenillä on luotu muutoksen yleisen luonteen ymmärtämiseksi erityisesti luonnontieteissä. Koulun nähdään (Sahlberg 1996, 19—58; 1997, 75—125) avoimena, dynaamisena ja itsejärjestyvänä systeeminä, jonka kuvailemisessa biologiset metaforat — esim. evoluutio, orgaaninen kasvu ja symbioosi — ovat mekaanisia metaforia tehokkaampia. Inhimillinen vuorovaikutus merkitsee sosiaalisen järjestelmän kehittymiselle samaa kuin energia biologiselle systeemille. Sahlbergin perusidea on, että tasapainotilassa oleva systeemi ei muutu, vaan on stabiili ja suljettu. Sen sijaan kaukana tasapainosta — "kaaoksen reunalla" — olevassa systeemissä saattaa tapahtua suuriakin muutoksia (vrt. perhosefekti). Muutos merkitsee siis aina tietynlaista "kaoottista järjestystä", joka on epälineaarista, monimutkaista ja ennustamatonta. Näin inhimillistä vuorovaikutusta ja tietoa hyväksikäyttäen saatetaan "tuottaa" yhteisöllistä oppimista, joka voi johtaa todelliseen, koulun toimintakulttuuriin saakka ulottuvaan muutokseen.

Mistä muutosagentti-opettaja sitten löytää voimaa kamppailulle koulun kehittämisen puolesta? Tähän postmodernista näkökulmasta voitaisiin vastata ainakin kolmitasoisesti. Yleisimmällä tasolla muutosvoima löytyy yhteiskunnan kulttuurisista ja sosiaalisista muutoksista, jotka tukevat koulua sen muutospyrkimyksissä, ja myös painostavat siihen. Yhteisöllisellä tasolla taas puhutaan paljon "yhteistoiminnallisuudesta" ja koulusta "oppivana organisaationa". Taustalla on lupaus siitä, että jos yhteisöllä on yhteinen visio, toiminta-ajatus ja normit, se voi selviytyä muutoksesta ja oppia yhteisen toiminnan ja kokemusten kautta. Näin koulun muutos nähdään luonteeltaan kulttuurisena, jossa ratkaisevaa on yksilöiden kyky oppia ja olla osana kollektiivisesti oppivaa yhteisöä (ks. esim. Sahlberg 1996, 51—52).

Mutta entä yksilö — mistä hän saa voimansa taistella muutoksen puolesta? Tähän peruskysymykseen postmodernististi antavat lähinnä vastauksia, jotka rakentuvat vaatimuksille. Kyetäkseen toimimaan muutosagenttina, opettajalta vaaditaan Fullanin (1994, 119—122) mukaan valtavasti:

- 1) moraalista sitoutumista oppilaskohtaisiin tavoitteisiin;
- 2) laajoja kasvatustieteellisiä tietoja;
- 3) moraalista tietoisuutta ja sitoutumista koulun yhteiskunnallisiin tavoitteisiin;
- 4) kykyä interaktiiviseen yhteistyöhön;
- 5) valmiutta työskennellä uusien rakenteiden (yhteistoiminnalliset ryhmät, tiimit, yhteistyöverkostot jne.) pohjalta;
- 6) jatkuvaa tutkimisen ja oppimisen taitojen kehittämistä;
- 7) "kaikkein tärkeimpänä, opettajan on syvennyttävä dynaamisen kompleksisuuden mysteereihin sekä muutosprosessin myötä- ja vastamäkiin: miksi konflikti on

*Käsitkirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

välttämätön, miksi visioitten aika tulee vasta myöhemmin, miksi individualismi ja kollektivismi elävät rinnakkain dynaamisessa jännityksessä, miksi ongelmatekijätkin kuuluvat asiaan, miksi tavoitetta ei voi koskaan täysin saavuttaa, ja miksi asiat eivät toisinaan onnistu, vaikka miten yrittäisi?"

Kiteyttäen hiukan julmasti voisi ehkä sanoa, että postmoderni vastaus opettajalle, joka kamppailee toiveiden ja arjen kaksoisidoksessa on joukko vaatimuksia: rakasta muutosta, kestä kaaosta, kehitä itseäsi ja kokeile rajojasi — ja tee kaikki tämä yhteistoiminnallisesti.

### **Kenraali Kutuzov ja pessimismi ilman epätoivoa**

1970-luvun alkupuoli on ajanjakso, jolloin USAssa ensimmäistä kertaa kouluväen keskuudessa koettiin laajemmin syvä turhautuminen koulun kyvyttömyyteen täyttää historialliset lupauksensa. Uudet tutkimustiedot olivat ainakin osittain tämän pettymyksen takana. Tuolloin julkaistiin mm. Jencksin ja Colemanin tutkimusryhmien kuuluisat raportit kotitaustan vaikutuksesta koulumenestykseen. Keskellä tätä pettymyksen tunnetta Stanfordin yliopiston liikeenjohdon, sosiologian ja kasvatustieteen professori James G. March julkaisi vuonna 1975 artikkelin "Kasvatus ja toivon tavoittelu" (1995), jossa hän antaa oman vastauksensa toiveiden ja arjen kaksoisidoksessa kamppailevalle opettajalle. Kun ottaa huomioon, että March oli jo tuolloin maailmankuulu liikkeenjohdon teorioistaan ja yhteistyöstään tulevan Nobelistin Herbert A. Simonin kanssa, hänen esityksensä on vähintäinkin yllättävä.

March esittelee aluksi laajasti erityisesti Yhdysvalloissa tavallista optimistista uskoa koulutuksen kaikkivoipaisuuteen ja osoittaa sen jälkeen tutkimuksiin nojaten, että tuo usko on täysin perusteeton: "Viimeaikainen koulutusta koskeva kirjallisuus kuvaa pettävien toiveiden maailmaa, missä meidän innostuksemme joutuu hämmennyksiin ja missä optimismin tavoittelumme jää vaille palkintoa." (March 1995, 2264—265) March on vakuuttunut, että koulutus ei tule milloinkaan kykenemään lunastamaan antamia lupauksia. Yhtä vakuuttunut hän on myös siitä, että uusi toivo herätetään jälleen kerran henkiin. Kyse on kuitenkin itsepetoksesta. Kyetäksemme järkevämpään toimintaan, meidän olisi kyettävä Marchin mielestä myöntämään kaksi asiaa. Ensinnäkin olisi tunnustettava, että "kyvyillämme ymmärtää ja hallita koulutuksen tuloksia on vakavia rajoituksia". Toinen ja vielä syvemmän pettymyksen tuottava on sen tunnustaminen, että "me vain toistamme historiaa, jota olemme tuomitsemassa". (Mt., 269—270)

"Mistä me sitten löydämme optimismin, kun toivoa on niin vaikea ylläpitää? Miten opettaja voi sitoutua tehtävänsä, kun hän epäilee, että hänen uudistussuunnitelmansa ovat enimmäkseen hedelmätöntä retoriikkaa?", kysyy March (mt., 270). Mitkä ovat

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

vaihtoehdot niille, jotka eivät halua omaksua kyynistä asenetta kaiken yhdenentekevyydestä, mutta eivät myöskään hyväksy epä-älyllistä taikuutta ja itsepetosta? March toteaa aluksi, että modernia ajattelua hallitsee liki yksinvaltiaana *tavoiterationalismi*, joka perustelee inhimillisen toiminnan sen seurauksilla: mitkä ovat toiminnan mahdolliset, toivotut ja todennäköiset seuraukset ovat? Marchin mukaan on vaikea löytää moderniin elämään tyypillisemmin liittyvää ideaa kuin tavoiterationaalisuus. Tällainen ajattelu johtaa meidät kuitenkin myös suuriin ongelmiin. Koska ihminen ei milloinkaan täydellisesti kykene kontrolloimaan toimintansa ehtoja, kohtaamme väistämättä pettymyksen: tavoitteemme eivät milloinkaan täysin toteudu. Juuri tällainen logiikka on Marchin mielestä koulutukseen kohdistuvassa pettymyksessä ja turhautumisessa. Samanlaisen logiikan voi helposti nähdä myös opettajan uupumuksen ja loppuunpalamisen takana: tavoitteet eivät koskaan täysin toteudu ja syyllinen löytyy omasta itsestä — tai rehtorista tai oppilaista, kuten Broady edellä väitti.

March väittää, että inhimillistä toimintaa ei voi ymmärtää pelkästään tavoiterationaalisuuden perustalta. On vähintäinkin toinen, yhtä merkittävä tapa perustella ja selittää inhimillistä toimintaa. Sitä on usein kutsuttu *arvorationaalisuudeksi*. Perustana tällaisessa ajattelussa on omasta identiteetistä nousevien velvoitteiden täyttäminen, oma identiteetti ja minäkäsitys. Toimintaa suuntaavat tällöin kysymykset siitä, millainen ihminen minä olen, millainen tilanne tämä on ja mitä minun kaltaiseni henkilö tekee tässä tilanteessa.

March käyttää esimerkkeinään arvorationaalisuuden mielekkyydestä ja merkityksestä suurta maailmankirjallisuutta, Jorge Luis Borgesia, Alexander Solzenitzynia, Leo Tolstoita ja Miguel de Cervantezia. Parhaiten opettamiseen sopii ehkä hänen esimerkkinsä oman yhdenentekevyyden hyväksymisestä ilman uskon menettämistä. Siinä ruhtinas Andrei ihmettelee luottamustaan Venäjän armeijan ylipäällikköön, kenraali Kutuzoviin ennen Borodinon taistelua — Tolstoin romaanin "Sota ja rauha" kuvaamana:

Ruhtinas Andrei ei kyennyt selittämään itselleen, miten ja miksi niin tapahtui, mutta Kutuzovin kohdattuaan hän palasi rykmenttiinsä ajatellen entistä rauhallisemmin asioiden yleistä tilaa ja henkilöä, jolle oli uskottu sodan ylin johto. Mitä enemmän hän oli huomannut puuttuvan persoonallisuutta tuosta ukosta, johon näytti jääneen vain intohimojen totunnaiset tavat ja järjen sijaan (joka ryhmittää tapaukset ja tekee johtopäätöksiä) ainoastaan kyky tyynesti tarkkailla tapausten kulkua, sitä rauhallisemmin hän ajatteli, että kaikki käy niinkuin käydä täytyy. "Hän ei tule suorittamaan mitään omintakeista. Hän ei keksi mitään eikä ryhdy mihinkään", ajatteli ruhtinas Andrei, "mutta hän kuuntelee kaikkea, mitä hänelle esitetään, painaa kaikki mieleensä, järjestää kaikki pakoilleen, ei ehkäise

*Käsitteistö! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

mitään hyödyllistä eikä salli mitään vahingollista. Hän käsittää, että on olemassa jotakin paljon merkitsevämpää ja tärkeämpää kuin hänen tahtonsa — tapausten välttämätön kulku. Ja hän osaa nähdä ne, osaa ymmärtää niiden merkityksen ja osaa tämän merkityksen oivaltaen pidättyä vaikuttamasta noihin tapauksiin, kieltäytyä noudattamasta omaa tahtoansa, joka suuntautuu toisiin tarkoituksiin. (Tolstoi 1980, 174)

Kannattaa ehkä muistaa, miten Borodinossa vuonna 1812 kävi. Taistelu Napoleonin ja Kutuzovin johtamien armeijoiden välillä päättyi ratkaisemattomaan, kun Kutuzov perääntyi joukkoineen Moskovaan. Tsaari Aleksanteri I ei kuitenkaan suostunut rauhanneuvotteluihin, ja Napoleon päätti vetää joukkonsa ennen talven tuloa Venäjältä katastrofaalisin seurauksin. "Koulutus on kokoelma pienempiä borodinoja" kirjoittaa March ja jatkaa:

Kasvattajat ovat osallisia prosessissa, jota eivät hallitse; ja kuitenkin on mahdollista uskoa sen historiallisen kohtalon järjellisyteen, joka on saattanut meidät nykyisille sijoillemme ja on kuljettava meidät vähän edemmäksi. Ja kasvattajat, samoin kuin kenraalit, saavat kenties parempaa opastusta uskostaan muutamien perinteellisiin sitoumuksiin — tulevaisuuteen ja oppimisen ihaniin — kuin etsimällä näyttöä tehokkuudesta. (March 1995, 273)

### *Opettajuuden olemus*

Avainkysymykseksi nousee opettajuuden olemus. On selvää, että Marchin opettaja on mahdollisimman kaukana muutosagentista — modernein termein hän on ehkä lähinnä *itsenäinen käsityöläinen*. Tällainen olemuksen määrittely ei kuitenkaan riitä sen paremmin kuin koulukasvatuksen viralliset ja hyvää tarkoittavat tavoitteetkaan. March hakee opettajuuden ydintä klassisessa mielessä kysymällä, mikä määrää olion olemuksen: minkä vuoksi olio on sitä, mitä se on. Hänen ehdotuksensa on yksinkertainen. Opettajuuden olemus rakentuu hänen mielestään kolmen kivijalan varaan. Ensimmäinen on *usko oppimiseen*. Tämä merkitsee uskoa tiedon kauneuteen ja ylevyyteen, sivistyksen ja älyn suuremmuuteen. Toisena perustana on *sitoutuminen aikuisuuteen*. Opettajan tulee nähdä oppilaansa matkalla aikuisuuteen, jonka edustaja hän itse on. Tämä merkitsee viime kädessä sitä, että opettajalla tulee olla jotain annettavaa oppilailleen heidän matkansa edistämiseksi. Kolmanneksi March edellyttää opettajalta *syvää optimistista henkeä*, joka kuuluu aina kasvatuksen luonteeseen. "Koulutus ei ole niinkään sidoksissa menestyksellisiin tuloksiin kuin henkilökohtaisen omistautumisen ja innostuksen prosessiin", March sanoo ja jatkaa: "Olemasaolon väärä, pessimismi ja

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

julmuus kuuluvat opetusohjelmaan; mutta koulutus on syvästi optimistista. Se julistaa ihmisen tahtoa." (Mt., 277)

Koulu on arkaainen ja kova maailma, jossa kyynisyyden ja välinpitämättömyyden välttäminen edellyttää 'vanhempaa', hyvinvoivilta kansankerroksilta jo lähes unohtunutta viisautta ja moraalista asennetta. Koulussa selviytyminen vaatii enemmän sitoutumista kuin kunnianhimoa, sillä koulu ei ole niinkään suurta draamaa, vaan pikemminkin

(...) lukuisia pieniä tapahtumia, jotka vaativat pienempien lahjojen käyttämistä pienempien velvollisuuksien täyttämiseksi ilman että niillä olisi sen enempää ilmeistä tarkoitusta kuin selviä seurauksiakaan. (...) Meidän kohtalomme on etsiä iloa toimista, jotka eivät ole vain merkityksettömiä vaan myös raa'an arkipäiväisiä. (Mt., 276)

Niinpä opettajuuden kolme peruselementtiä — usko oppimiseen, sitoutuminen aikuisuuteen ja syvä optimismi — eivät ole Marchin mukaan sen paremmin arvoituksellisia kuin syvällisiäkään: "Ne ovat niitä perusideoita, jotka ovat kiteytyneet siitä pitkästä perinteestä, jolle tavalliset ihmiset ovat antaneet sydämensä". (Mt.)

Marchin vastaus on epäilemättä olemukseltaan konservatiivinen tai paremminkin klassinen. Se lähtee yksilön toimintamahdollisuuksien rajoista ja korostaa arkipäivän arvokkuutta. Se kehottaa kehittämään koulua sellaisena kuin se on: joukkomuotoisena ja pakollisena laitoksena monine rajoituksineen. Näin se samalla vaatii kiinnittämisen enemmän huomiota niihin pieniin koulutodellisuudesta nouseviin edistyksen ituihin, jotka nyt tahtovat jäädä suurten tavoitteiden, massiivisten uudistusten ja ylhäältä johdettujen kehittämisaaltojen alle. Tärkeätä kenties on, että Marchin ajattelu avaa yksittäiselle opettajalle inhimillisen arvokkuutensa säilyttämisen klassisen vision. Ehkä sillä on kumminkin annettavaa myös laajemmille reformihankkeille. Lähtiessään siitä, että suurten päämäärien ja tavoitteiden toteutuminen on rationaalisen toimintamme ulottumattomissa, March korostaa arjen hyveitä, hetkeen tarttumisen tärkeyttä, konkreettisten olosuhteiden ymmärtämistä.

**Skeptinen optimismi ja järkevät utopiat**

Jos Marchin ajattelutapa on perimältään konservatiivista — kenties jopa esimodernia — millaista sitten voisi olla optimismin ja älyllisen rehellisyyden "moderni" yhdistäminen? On jokseenkin luontevaa hakea tällaista näkökulmaa yhteiskuntatieteiden suunnalta. Marchin moraliteetissä voi nähdä yllättäviä yhteyksiä esimerkiksi ranskalaisen sosiologin Pierre Bourdieun käsityksiin maailman muuttamisen mahdollisuuksista.

Yhteiskuntatieteen paradoksi on Bourdieun mielestä siinä, että se voi toimia vapauttavasti "vapauttamalla meidät vapauden illusioista" ja "väärästä uskosta illusorisiin vapauksiin". Yhteiskuntatieteen tehtävä on osoittaa, "millä ehdoilla moraalinen toiminta on mahdollista ja kuinka sitä voidaan institutionaalisesti vahvistaa". (Bourdieu & Wacquant 1995, 75) Bourdieu puhuikin sosiologisesta tutkimuksesta *sosioanalyysinä*, psykoanalyysin kollektiivisena vastineena (mt., 73). Kun psykoanalyysi yrittää tehdä ihmisen tietoiseksi yksilöhistoriaansa liittyvistä kokemuksista, jotka salpaavat, vääristävät ja pakonomaistavat hänen toimintaansa, sosioanalyysi pyrkii tekemään tietoiseksi sitä kollektiivisesti tiedostamatonta, joka "sisältyy instituutioihin ja asuu syvällä sisällämme" (mt.) ja joka yhtä lailla voi tehdä elämästämme helvetillistä. Yhtä vähän psykoanalyysi kuin sosioanalyysikään pystyvät poistamaan tai tekemään tyhjäksi yksillöllisiä kokemuksia tai sosiaalisia rakenteita. Viime kädessä pyrkimyksenä on kyetä elämään niiden kanssa ja jonkinasteisesti hallitsemaan niitä sen kautta, että ne tiedostetaan.

Se todellinen vapaus, jonka sosiologia suo, on sen antamassa pienessä mahdollisuudessa tietää, mitä peliä pelataan, ja minimoida niitä tapoja, joilla meitä kehittävien kenttien voimat — ja meidän kauttamme operoivat ja meissä aineellistuvat yhteiskunnalliset voimat — meitä manipuloivat. (...) se auttaa meitä erottamaan ne tilanteet, joissa meillä on tiettyä vapautta, niistä tilanteista, joissa sitä ei ole. Niin emme tuhlaa energiaamme taistelemalla maastossa, jossa ei voi menestyä. (mt., 238—239)

Tällaisen tietoisuuden lisääntyminen ei Bourdieun mielestä johda kyynisyyteen ja fatalismiin, vaan se "opettaa ihmistä näkemään velvollisuutensa (...) siellä missä hänen todelliset vapautensa ovat". Samalla se Bourdieun vaatii meitä "ehdottomasti luopumaan kaikesta sellaisesta pelkuruudesta ja leväperäisyydestä, joka äärimmäisen pieninäkin annoksina riittää antamaan yhteiskunnalliselle välttämättömyydelle kaiken vallan" ja "taistellen vastustamaan" sellaista meissä "piilevää opportunistista välinpitämättömyyttä ja illusioista vapaata konformistisuutta, joka antaa yhteiskunnalliselle maailmalle [sen], mitä se vaatii: pieniä myönnytyksiä, hyväntahtoista kohtaloonsa tyytymistä ja nöyrää rikoskumppanuutta." (mt., 235)

*Käsitteistö! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

Bourdieu nimittää järkeväksi utopismiksi "sellaista järkipäätä ja poliittisesti tietoista vapauden rajojen hyväksikäyttöä, jonka on saanut aikaan todellinen tieto yhteiskunnallisista lainalaisuuksista ja erityisesti niiden historiallisten ehtojen pätevyydestä" (mt., 236). Tällainen suhtautuminen muutokseen ja toimintaan on hänen mielestään intellektuellien joukossa kuitenkin hyvin harvinaista, koska se vaikuttaa poroparvarilliselta, ei tunnu riittävän radikaalilta eikä anna samanlaista esteettistä tyydytystä kuin ääritapaukset. Kuitenkin juuri järkevä optimismi edellyttää sekä älyllistä että moraalista rohkeutta: on uskallettava nähdä myös tiistai-iltapäivän todellisuudessa eteenpäin pääsyn mahdollisuudet.

### *Koulunpidon kielioppi*

Miten sitten olisi luonnehdittavissa niitä opettajan työtä rajoittavia mutta myöskin sen mahdollisuuksia avaavia rakenteellisia tekijöitä, joiden tunteminen tekisi mahdolliseksi skeptisen optimismin ja järkevän utopismin? Ilman muuta on kyse koulun historiallisesti muotoutuneista, kulttuurisista ja sosiaalisista reunaehdoista, joita on paljonkin kuvailtu esimerkiksi nk. piilo-opetussuunnitelmakirjallisuudessa. Yhdysvaltalaiset kouluhistorioitsijat Tyack ja Cuban (1995) nostavat kirjassaan *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. (Räpiköiden kohti utopiaa. Vuosisata julkisen koulun uudistamista) keskiöön käsitteen *grammar of schooling*, jonka voisi suomentaa "koulunpidon kieliopiksi". Tällä he tarkoittavat kouluopetuksen perustaava laatua olevia säännönmukaisuuksia, joita usein pidetään itsestäänselvinä ja luonnollisina, vaikka ne ovat sosio-historiallisesti määrittäneitä, koulun käytäntöihin syvään juurtuneita ajan, tilan ja rituaalien järjestelmiä. Koulunpidon kieliopin muodostuu esim siitä, että huonetilat jaetaan tietyn muotoisiin luokkahuoneisiin, oppilaat luokitellaan ikäryhmittäin, opetusryhmä on sosiaalipsykologisesti hyvin suuri, oppiaineet jaetaan oppiaineittain, oppiminen mitataan arvosanoilla, ala-asteella opettaa luokanopettaja ja yläasteella aineenopettajat jne.

Tyackin ja Cubanin mukaan juuri tämä koulunpidon kielioppi on turhauttanut uudistajasukupolvia toisensa jälkeen osoittautumalla äärimmäisen kestäväksi. Samoin kuin kielen kielioppi organisoii merkityksiä verbaalisessa kommunikaatiossa, koulunpidon kielioppi jäsentää koulun käytäntöjä, niin opettamista kuin oppimistakin. Yhtä vähän kuin kielen kieliopista tarvitsee olla tietoinen puhuakseen sujuvasti ja oikein, koulunpidon kielioppi vaatii tietoista ymmärrystä toimiakseen. Aivan kuten kieli myös koulukin on tietysti jatkuvassa muuoksessa — uusia sanoja ja uusia institutionaalisia piirteitä syntyy — mutta muuotokset kielopissa ovat hyvin hitaita ja vähittäisiä. Niinpä kielioppi onkin

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

yhtäältä kuvailevaa — miten asiat ovat — ja toisaalta ennakoivaa — miten asioiden pitäisi olla. Koulunpidon kielioppi muodostaa institutionaalisen kehyksen opettajan hyvin monimutkaiselle työlle ja yhteiskunnallisille tehtäville, joista virallisen opetussuunitelman mukainen opettaminen vain yksi osa.

Koulunpidon kieliopin voima perustuu kaikkien asianosaisten jakamaan kokemukseen, että koulu näin organisoituneena mahdollistaa opettajat suoriutumaan niistä historiallisista perustehtävistä, jotka asianosaiset (koululautakunnat, koulujen johtokunnat, rehtorit ja oppilaiden vanhemmat) heiltä vaativat. Tyack ja Cuban kiteyttävät nämä perustehtävät kolmeen: oppilaiden käyttäytymisen valvonta, heterogeenisen oppilasjoukon opettaminen ja oppilaiden lajittelu koulutusta ja tulevaa elämää varten. Omassa tutkimuksessani (Simola 1995) olen tiivistänyt nämä koulunpidon kieliopin muuttumattomuuden perustana olevat rakenteelliset tosiasiat kolmeen: koulun pakollisuuteen, joukkomuotoisuuteen ja tutkintovelvollisuuteen.

Tyack ja Cuban esittävät kaksi perusajatusta koulun realistisemmaksi uudistamiseksi. Ensinnäkin koulunpidon kielioppi tulisi ottaa vakavasti. Tämä ei johdu pelkästään siitä, että se koulun jokapäiväiseen toimintaan vankasti rakentuneena lävistää kaikki muutospyrkimykset, vaikka se haluttaisiin unohtaa. Myös koulun ulkopuolisten, erityisesti vanhempien käsitykset "oikeasta koulusta" nojautuvat juuri koulunpidon kieliopin kokemiseen toimivana. Tyack ja Cuban vaativatkin vakavan ja perusteellisen keskustelun käynnistämistä koulun ulkopuolisen maailman kanssa erityisesti silloin kun koulunpidon kielioppiin aiotaan puuttua. Koulunpidon kielioppi on ihmisten tekoa ja sellaisena myös ihmisten muutettavissa.

Toiseksi Tyack ja Cuban korostavat vanhaan tuttavaamme Marchiin viitaten, että on virhe olettaa poliittisten tavoitteiden ja määräysten olevan selkeitä, että poliitikot tietäisivät mitä he tahtovat, ja että se mitä he tahtovat, olisi pysyvää, vakaata ja yksiselitteistä. He ehdottavat, että viralliset tavoitteet olisi otettava *hypoteeseina*. Julkisen keskustelun perusteella muotoutuneita uudistuspyrkimyksiä ikäänkuin testattaisiin ja muotoiltaisiin uudelleen koulukäytännöissä. Tyack ja Cuban kutsuvat tätä uudistusten toteuttamisperiaatetta *hybridisaatioksi* eli risteyttämiseksi tai ristisiitokseksi. Tällöin uudistuminen ei tapahtuisi ylhäältä alas -periaatteella, vaan ideat konkretisoituisivat paikallisiin olosuhteisiin on soveltuviksi. Tällaisia ylätasoa koulutasolle muuntavia kouluja Tyack ja Cuban kutsuvat *hybridikouluiksi*. Opettajilla on avainasema tässä risteyttämisessä. Heillä ei voi olla mitään koulutiedon monopolia, mutta opettajat ovat Tyackin ja Cubanin mukaan niitä "katutasoa byrokraatteja", joista uudistusten kohtalo joka tapauksessa riippuu.

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

## Opettaja moraalisenä subjektina

Kuten edeltä on voitu huomata, koulun muutoksen tutkimus on tuottanut aineksia moneen. On olemassa yllin kyllin tutkimustietoa siitä, miten koulua *ei* pitäisi yrittää muuttaa. On myös paljon tietoa siitä, millainen on "tavallisen hyvä koulu" tai millainen hyvä innovatiivinen kokeilukoulu. Mitä tieteellisen tutkimuksen perustalta voisi sitten sanoa opettajalle, joka työskentelee koulun muutoksen puristuksessa? Pitäisikö kannustaa uudistuksen eturiviin, varottaa hyvää tarkoittavista utopioista vai ehdottaa pitäytymään tuttuun ja turvalliseen? Mielestäni tieteellinen tutkimus ei voi tehdä mitään näistä, vaikka juuri tätä usein odotetaankin. Tutkijan ei pitäisi olla kuin vanhanaikainen lääkäri, joka luulee tietävänsä potilaansa asiat paremmin kuin tämä itse ja antaa ylhäältä viisaita ohjeitaan. Tutkijan asiantuntijuus on enemmänkin uudentyyppistä asiantuntijuutta, jossa tavoitteena on se, että "asiakas" itse tekee omat ratkaisunsa. Niinpä asiakasta on ennen kaikkea kannustettava ajattelemaan itse. Tutkimalla sitä miten maailma *on*, voi tuottaa välineitä järkevämmin ja järjestelmällisemmin miettiä sitä, miten se *voisi* olla. Tutkimus voikin mielestäni tuottaa pikemminkin *vastausten etsimisen keinoja* kuin varsinaisia vastauksia.

Opettajien on viimekädessä itse ratkaistava, millä keinoin heidän oma koulunsa olisi hyvä tai parempi paikka opiskella ja kasvaa — niin opettajille itselleen kuin oppilaillekin. Tilanteessa, jossa ilma on sakeanaan hyviä neuvoja, uljaita visioita ja korkeita profiileja tällaisten ratkaisujen tekeminen on vaikeaa. Monesti tuntuu siltä, että paljon tärkeämpää on *esiintyä* hyvänä kouluna, saada aikaan hyvän koulun *vaikutelma* kuin *olla* hyvä koulu todellisuudessa. Tunnetun yhdysvaltalaisen sosiologin Paul DiMaggion kirjoittaa espuheessaan kirjaan *Permanently failing organizations*, jossa tarkastellaan erilaisia "jatkuvasti epäonnistuvia" instituutioita, mm. kouluja:

Tulee mieleen, että entäpä jos jotkut organisaatiot ja yhteisöt palvelevat yleistä etua paremmin vastaamalla niiden jäsenten, työntekijöiden tai asiakaspiirin epämuodollisiin vaatimuksiin — siis jatkuvasti epäonnistuen — kuin että ne pyrki-sivät tehokkaasti toteuttamaan viralliset missionsa. (DiMaggio 1989)

Työhönsä vakavasti suhtautuva opettaja joutuu yhä runsaslukuisampien ja kiivaammassa syklissä etenevien koulun kehittämispyrkimysten edessä kysymään aivan vakavasti: oppivatko oppilaani tämän projektin ansioista paremmin kuin ennen; toteutuuko koulun perustehtävä tämän uudistuksen avulla paremmin kuin ennen? Juuri tähän peruskysymykseen monien näyttävien ja hyvää tarkoittavien uudistusten kohdalla on jouduttu vastaamaan kielteisesti. Ei ole mitään takeita siitä, että koulun ja opettajan

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

varsinainen tehtävä — saada oppilaat oppimaan ja kasvamaan ihmisiksi ja ihmisinä — edistyy, jos tartutaan johonkin tarjolla olevaan hyvää tarkoittavaan ja kauniisti paketoituun ideaan koulun kehittämisestä. Yhtä vähän on varmaa myöskään se, että koulun asiaa edistäisi pitäytyminen vanhaan ja perinteiseen. Tällaiset valinnat ovat paitsi älyllisiä myös hyvin olennaisessa mielessä eettisiä. Opettajan päätökset vaikuttavat varmasti hänen opetettavakseen uskottujen oppilaiden nykyisyyteen ja ehkä myös heidän tulevaisuuteensakin.

Olen edellä esitellyt kolme erilaista selviytymisstrategiaa tai suhtautumistapaa toiveitten ja arjen kaksoisidoksesta hengissä selviämiseksi. Postmoderniksi itseään nimittävä ajattelutapa tarjosi ratkaisuksi epävarmuuden rakastamista, "esimoderni" pessimismii ilman epätoivoa ja "moderni" skeptistä optimismiä. Jokin esitellyistä ajattelutavoista saattaa olla sopivampi tai likeisempi itsekullekin meistä — persoonallisuudestamme ja ajattelutottumuksistamme, elämänkatsomuksestamme ja -kokemuksistamme riippuen. Muutosagentti, kenraali Kutuzov ja skeptinen optimisti eivät välttämättä ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia ja vielä vähemmän ainoita vaihtoehtoja. Luulen, että jokaisessa meistä on tilaa ainakin näille kolmelle. Opettaja ainakin tarvitsisi niitä kaikkia. Osittain tästä syystä olen nimittänyt niitä esimoderniksi, moderniksi ja postmoderniksi — ajalliset kerrostumat kun elävät meissä jokaisessa.

Näillä ajattelutavoilla on myös yhtymäkohtia. Jokainen niistä näkee muutoksen monimutkaisena, viime kädessä hallitsemattomana ilmiönä, josta ei selviä edes hyvällä suunnittelulla. Tarvitaan herkkyyttä ja kykyä nähdä sekä silmäkulmillaan että sydämellään, jotta eteenpäin menon odottamattomiin ja yllättäviin ituihin voisi tarttua. Tarvitaan rohkeutta kokeilla ennenkokeilematonta. Esitetyt katsomukset eroavat toisistaan monessa mielessä. Olennaisin ero on kenties siinä, että toisin kuin esimoderniksi ja moderniksi kutsumani ajattelutavat, postmoderni ajattelu pitää edelleenkin yllä uskoa kouluun liitettyjen toiveiden ja laupausten toteutumiseen. Itse asiassa on kyse yhden "Suuren tarinan" hyväksymisestä. Tämä on tavallaan yllättävää, sillä koulun muutoksen postmodernistit ovat syvästi tietoisia aikaisempien uudistushankkeiden kohtalosta. Tämä usko saattaa johtua tietynlaisesta historisiteetin puutteesta, joka kietoutuu siihen postmodernistien tekstien lukijan tuttuun ongelmaan, ettei aina ole varma siitä, onko kyse analyysistä (miten on), ennusteesta (miten tulee olemaan) vai ohjelmasta (miten pitäisi olla). Jokaisella esitetyllä ajattelutavalla on tietysti myös omat erityiset sokeat pisteensä: postmodernisti ei liiemmin problematisoi oikeuttaan ajaa muutoksen nimissä opettajia uuvuksiin tai saattaa kouluaan "kaaoksen reunalle"; esimodernisti ei kyseenalaista uskoaan kohtalon hyvänsuopaisuuteen; modernisti ei epäile tieteellisen tiedon yliveraisuutta. Kaiken tämän ristiriitaisuuden, epävarmuuden ja hallitsemattomuuden keskellä opettaja on aito moraalinen subjekti: päätösvalta omasta suhteesta ammatilliseen

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

todellisuuteen on hänen.

## **Kirjallisuusviitteet**

- Anderson, L. W. (1994). Individualized instruction. Teoksessa T. Husén & T. N. Postlethwaite (toim.), *The international encyclopedia of education. Second edition. Volume 5* ( ss. 2773—2779). Oxford: Pergamon.
- Antikainen, A. (1990). The rise and change of comprehensive planning: the Finnish experience. *European Journal of Education*, 25(1), 75-82.
- Antikainen, A. (1993). *Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta*. Helsinki: WSOY.
- Bolvin, J. O. (1991). Individualized School Programs. Teoksessa A. Lewy (toim.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (ss. 189—191). Oxford, U.K.: Pergamon Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1995). *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Brante, T. (1988). Sociological approaches to the professions. *Acta Sociologica*, 31(2), 119-142.
- Broady, D. (1986). *Piilo-optussuunnitelma*. Tampere: Vastapaino.
- Collins, R. (1990). Changing Conceptions in the Sociology of the Professions. R. Torstendahl & M. Burrage (toim.), *The Formation of professions. Knowledge, State, and Strategy* (ss. 11—23). London: SAGE.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- DiMaggio, P. (1989). *Foreword*. Teoksessa M.W. Meyer & L.G. Zucker, *Permanently failing organizations*, ss. 9—11. Newbury Park: SAGE.
- Dworkin, A. G. (1994). Teacher Burnout. Teoksessa T. Husén & T. N. Postlethwaite (toim.), *The International Encyclopedia of Education* (ss. 5919—5925). Pergamon.
- Fullan, M. (1994). *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hoetker, J. & Ahlbrandt, W. P. J. (1969). The persistence of recitation. *American Educational Research Journal*, 6(2), 145—167.
- Kivinen, O. (1988a). *Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen*

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

*kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla.* Turku: Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis. Scripta Lingua Fennica Edita. C 67.

KM 1952:3 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Koskeniemi, M. (1985). *Yleissivistävän koulun hallinnon kasvu 1945—84 ja opetustapahtuma.* Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 34.

Kuusinen, J. (1986). Koulumenestys, lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. *Kasvatus*, 17(3), 192—197.

Kuusinen, J. (1992). Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. *Kasvatus*, 23(1), 47—56.

LeCompte, M. D. & Dworkin, A. G. (1991). *Giving up on school : student dropouts and teacher burnouts.* Newbury Park, Calif.: Sage.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. (1992). *Koulutuspolitiikka.* Helsinki: WSOY.

Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. (1987). *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä.* Jyväskylä: Institute for Educational Research. University of Jyväskylä. Publication series A. Research report 3.

March, J. G. (1995). Kasvatus ja toivon tavoittelu. Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.), *Arvot, hyveet ja tieto* ( ss. 261—278). Helsinki: Painatuskeskus.

Meyer, J. W. (1986). Types of explanation in the sociology of education. Teoksessa J. G. Richardson (toim.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* ( ss. 341—359). Westport, Conn.: Greenwood Press.

Meyer, J. W., Kamens, D. H. & Benavot, A. (1992). *School knowledge for the masses: world models and national primary curricular categories in the twentieth century.* Washington, D.C.: The Falmer Press.

Neufeld, J. P. (1991). Curriculum reform and the time of care. *Curriculum Journal*, 2(3), 283—300.

Norris, N., Asplund, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorsky, B. (1996). *Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta.* Arviointi 11/96. Helsinki: Opetushallitus.

*Opettajan työ. Peruskoulun ja lukion opettaja antaa perusevää uusille kansalaisille* (1989). Opettajien ammatijärjestö OAJ. Helsinki: OAJ.

Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform. Power/knowledge in teaching, teacher education, and research.* New York: Teachers College Press.

Rajala, R. (1988). *Teacher stress and coping: De-effectiveness of coping efforts from prospective perspective.* Rovaniemi: University of Lapplands Publications in Education.

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

A series, No. 3.

Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. (1984b). *Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:11.

Rinne, R. & Jauhiainen, A. (1988). *Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa*. Turku: University of Turku. Faculty of Education. Research Reports A:128.

Rinne, R. (1986). *Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana*. Turku: University of Turku, Faculty of Education. Research Reports A: 108.

Romiszowski, A. (1994). Individual techniques for teaching and learning. Teoksessa T. Husén & T. N. Postlethwaite (toim.), *The international encyclopedia of education. Second edition. Volume 5* (ss. 2770—2773). Oxford: Pergamon.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.

Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. (1995). Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksi koskevat asenteet. *Kasvatus* 26(3), 250—260.

Saari, H. & Linnakylä, P. (toim.). (1994). *Oppiiko oppilas peruskoulussa: Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Sahlberg, P. (1996). *Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.

Sahlberg, P. (1997). *Opettajana koulun muutoksessa*. Helsinki: WSOY.

Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.

Simola, H. (tulossa). Firmly bolted into the air: Wishfull rationalism as a discursive basis for educational reforms? *Teachers College Record*, Summer 1998.

Smyth, J. (toim.). (1992). *A socially critical view of the self-managing school*. London: Falmer Press.

Smyth, J. (toim.). (1995). *Critical discourses on teacher development*. London: Cassell.

Smyth, J. (1991). International perspective on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work. *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), 323—346.

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

Tolstoi, L. (1980). *Sota ja rauha, II*. Helsinki: WSOY.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. Glencoe, IL: The Free Press & The Falcon's Wing Press.

*Käsikirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä lopullista julkaisua!*

## **Viitteet**

---

<sup>1</sup> Kirjoitus on lyhennelmä samannimisestä artikkelista teoksessa *Olli Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät— Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena 1998.